

Alexander Wettstein

Die Wahrnehmung sozialer Prozesse im Unterricht

Zusammenfassung

Lehrpersonen und ihre Schülerinnen und Schüler nehmen soziale Prozesse im Unterricht unterschiedlich wahr. Die Lehrperson ist während des Unterrichts mit vielfältigen Anforderungen konfrontiert und sollte gleichzeitig alle Schülerinnen und Schüler im Auge behalten. Die Schülerinnen und Schüler beobachten ihre Lehrperson aus einer weitgehend handlungsentlasteten Situation und nutzen diesen Beobachtungsvorteil teilweise auch, um für die Lehrperson unsichtbar zu werden oder aber um progressiv Grenzen auszutesten. In einer Forschungsübersicht wird aufgezeigt, worauf Lehrpersonen für die Gestaltung eines störungspräventiven Unterrichts besonders achten müssen.

Résumé

Les enseignants et leurs élèves perçoivent les processus sociaux qui se déroulent durant l'enseignement de manière différente. Les enseignants doivent non seulement satisfaire à des exigences variées, mais devraient également garder à l'esprit l'ensemble de leurs élèves. Ces derniers, dans une situation moins active, peuvent en revanche observer leurs enseignants. Ils se servent parfois de cet avantage pour devenir invisibles de ceux-ci ou alors pour progressivement tester leurs limites. Un aperçu des recherches existantes à ce sujet tente de démontrer à quoi les enseignants doivent être spécialement attentifs en vue de prévenir les perturbations de leur enseignement.

Divergente Wahrnehmung sozialer Prozesse im Unterricht

Unterricht ist ein soziales Geschehen, an dem Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler gleichermaßen beteiligt sind (Herzog, 2009). Soziale Prozesse werden uns häufig erst dann bewusst, wenn wir in sozialen Interaktionen auf Schwierigkeiten stossen. Störungen schärfen den Blick für das Soziale. Studien zu gestörten Interaktionsprozessen in Erziehung und Unterricht (Wettstein, 2008; 2010) zeigen immer wieder, wie komplex und fragil soziale Interaktion sein kann.

Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler sowie Forschende nehmen soziale Prozesse im Unterricht unterschiedlich wahr. Die Übereinstimmungen sind insgesamt gering (Clausen, 2002). Die Einschätzungen von Lehrpersonen und ihren Schülerinnen und Schülern zu Partizipation, Disziplin und Mo-

nitoring korrelieren kaum. Aber auch die Übereinstimmung mit aussenstehenden Beobachterinnen und Beobachtern ist bescheiden (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Geringe Übereinstimmungen (adaptiert nach Clausen, 2002, S. 166)

	Lehrperson-SchülerInnen	SchülerInnen-Beobachter	Lehrperson-Beobachter
Partizipation	.02	-.22	.26*
Disziplin	-.04	.45**	-.04
Monitoring	.07	.20	-.01

Anmerkung:

* $p < .05$. ** $p < .01$.

Einige Lehrpersonen überschätzen das Störungsmaass in ihren Klassen und dramatisieren ihre berufliche Situation. Dabei werden häufig auch völlig normale Kinder und Jugendliche von den Lehrpersonen undifferenziert als «schwer gestört oder psychotisch» beschrieben. Während eine solche

negative Etikettierung für die Lehrpersonen durchaus eine selbstwertstützende Funktion haben kann («Ich führe die schwierigste Klasse») und sie in ihrer Selbstdefinition als Krisenmanagerinnen und -manager bestärkt, wirken sich solche ungerechtfertigten Zuschreibungen negativ auf die betroffenen Schülerinnen und Schüler aus.

Andere Lehrpersonen nehmen Störungen nicht wahr, obwohl sie in Feldern arbeiten, die von zahlreichen Interaktionsstörungen geprägt sind. Studien zur Klassenführung von Makarova, Schönbächler und Herzog (under review) zeigen, dass Schülerinnen

tend erlebt wird. Auf Nachfrage erklären die Lehrkräfte, die Lektion sei bestens verlaufen. Es stellt sich die Frage, inwieweit Wahrnehmungsabweichungen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern funktional sein können. So kann beispielsweise für die Lehrperson eine reduzierte Problemwahrnehmung kurzfristig selbstwertstützend sein und vorerst noch eine rasche Fortführung des Unterrichts ermöglichen. Gleichzeitig ist aber davon auszugehen, dass sich eine verminderte Problemwahrnehmung der Lehrperson mittelfristig negativ auf die Unterrichtsqualität auswirken kann. Schülerinnen und Schüler können einerseits das Ausmass an Unterrichtsstörungen überbewerten und u. a. als Rechtfertigungsgrund für ihre ungenügende Motivation hinzuziehen («Bei der Lehrperson lernt man sowieso nichts») und andererseits die Reaktion ihrer Lehrperson auf Störungen unterschätzen, da sie vielleicht niederschwellige Interventionen der Lehrperson gar nicht erst als solche erkennen.

Differenzierte Wahrnehmung

An einigen Klassen schätzen sowohl die Lehrperson als auch ihre Schülerinnen und Schüler den Unterricht als belastet ein. Das heisst allerdings noch nicht, dass die Lehrperson über eine differenzierte Problemwahrnehmung verfügt. In schwierigen Interaktionssituationen sind Pädagogen stark gefordert und nehmen Störungen oft undifferenziert wahr. Sie verlassen das Setting mit einem diffusen Gefühl, wie z. B. dass der Unterricht nicht gut gelaufen ist, ohne dass die Vorfälle konkret beschrieben werden können. Somit sind sie auch nicht in der Lage, effizient auf die Störungen zu reagieren. Empirische Untersuchungen zur Objektivität von Lehrerurteilen deuten auf sehr *heterogene Problemwahrnehmungen* hin (vgl.

Einige Lehrpersonen überschätzen das Störungsausmass in ihren Klassen und dramatisieren ihre berufliche Situation.

und Schüler das Störungsausmass generell höher einschätzen als ihre Lehrkräfte. Besonders gross werden diese Divergenzen im stark gestörten Unterricht. Während hier Lehrpersonen aufgrund *fehlender Problemeinsicht* kaum Störungen berichten, nehmen die Schülerinnen und Schüler das Störungsausmass als besonders drastisch wahr. Diese Diskrepanzen in der Wahrnehmung zwischen Lehrpersonen und Schülern steigen mit dem Störungsausmass. Hier stellt sich die Frage, weshalb die Lehrpersonen die Störungen nicht als solche wahrnehmen. Dies kann auf eine normalisierende Problemwahrnehmung und/oder auf eine hohe Reizschwelle zurückgeführt werden. Einige Lehrkräfte verfügen über eine sehr *hohe Reizschwelle* und dulden aggressive Schülerverhaltensweisen, was von einzelnen Schülern als Zustimmung aufgefasst wird. Es sind keine äusserlich Anzeichen erkennbar, dass die Unterrichtssituation von der Lehrkraft als belas-

zusammenfassend Wettstein, 2008). Lehrpersonen nehmen aggressives und störendes Verhalten vorerst unspezifisch diffus wahr und verfügen über sehr heterogene subjektive Aggressionsdefinitionen. Ihre Einschätzung gegenüber störenden Schülerinnen- und Schülerverhaltens unterliegt zudem systematischen Verzerrungstendenzen. Lehrpersonen reagieren in schwierigen Unterrichtssituationen oft nach der Strategie »mehr desselben« und tragen so in konfliktiven Interaktionen ungewollt zu einer Eskalation bei. Sie sind oft in pädagogischen Automatismen gefangen und reagieren stereotyp auf schwieriges Schülerverhalten. Eine differenzierte Wahrnehmung kann helfen, solche Reiz-Reaktionsmuster zu durchbrechen und neue Interventionsmöglichkeiten abzuleiten.

Hierzu wurde das Beobachtungssystem zur Analyse aggressiven Verhaltens in schulischen Settings BASYS (Wettstein, 2008) entwickelt (vgl. Abbildung 1). Mithilfe des Beobachtungssystems können Lehrpersonen problematische Muster differenziert wahrnehmen. Während des Unterrichts erfassen die Lehrpersonen in Abhängigkeit von Merkmalen des schulischen Kontexts fünf Formen aggressiven Schülerverhaltens sowie eine Form von oppositionellem Verhalten. Mit der Identifikation problematischer Person-Umwelt-Bezüge werden die Wahrnehmungen der Lehrkräfte objektiviert und Grundlagen für die Förderdiagnostik und Interventionsplanung sowie für weiterführende Interventionen der Erziehungsberatung und Therapie geschaffen. Das Beobachtungsinstrument kann zudem in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für das Training eines differenzierten und reflexiven Umgangs mit Störungen des Sozialverhaltens eingesetzt werden.



Abbildung 1:
BASYS (aus
Wettstein, 2008)

Einige Lehrpersonen erkennen das Problem durchaus, sie sehen jedoch aufgrund einer *fehlenden Selbstwirksamkeitserwartung* nicht, wie sie wirksam intervenieren können und resignieren. Da sie im pädagogischen Alltag stark gefordert sind, fehlen ihnen die Ressourcen, sich mit Interventionen auseinanderzusetzen. Sie pflegen vorerst noch Kontakte zu einzelnen Schülern, blenden aber das Klassengeschehen sowie inhaltliche Fragen der Schüler nach und nach aus und ziehen sich zurück (Wettstein, 2008).

Einige Lehrkräfte verfügen über eine sehr hohe Reizschwelle und dulden aggressive Schülerverhaltensweisen, was von einzelnen Schülern als Zustimmung aufgefasst wird.

Interaktionsstörungen als Belastungs- und Risikofaktor

Lehrpersonen geben Interaktionsstörungen mit Schülerinnen und Schülern als vordringlichen Belastungsfaktor an. Störendes Schülerinnen- und Schülerverhalten steht in einem engen Zusammenhang mit Lehrerburnout (Evers, Tomic & Brouwers, 2004)

und wird von Lehrpersonen als Hauptmotiv für den Berufsausstieg (Makarova et al., under review) genannt.

Interaktionsstörungen sind auch ein Problem für Schülerinnen und Schüler. Durch den inneren Rückzug der Lehrkraft sind die schwächeren Schüler nicht mehr geschützt und werden Opfer massiver Übergriffe, ohne dass die Lehrkraft reagiert (Wettstein, 2008). Interaktionsstörungen verkürzen die aktive Lernzeit und somit profitieren die

gen reagieren, gehen 7 bis 18,5 % der Unterrichtszeit für die Disziplinierung verloren. Auf eine 12-jährige Schulzeit hochgerechnet, ergibt dies einen Verlust der Lernzeit von zwei Jahren (Bennet & Smilanich, 1995). In Folge von Interaktionsproblemen werden 11 % der amerikanischen und 20 % der kanadischen Jugendlichen vom Unterricht ausgeschlossen und erreichen nie einen Schulabschluss (Vitaro, Brendgen & Tremblay, 1999).

Lehrpersonen beobachten ihre Schülerinnen und Schüler

Die Schulklasse kann mit Herzog (2006) als System gegenseitiger Beobachtungen verstanden werden. «Die Lehrkraft nimmt die einzelnen Schülerinnen und Schüler wahr und nimmt zugleich wahr, dass sie von ihnen wahrgenommen wird. In gleicher Weise nehmen die Schülerinnen und Schüler die Lehrerin wahr und bemerken gleichzeitig, dass sie ihrerseits wahrgenommen werden. Eine Schulklasse bildet ein System von gegenseitigen Beobachtungen. Kein Beobachter kann vermeiden, seinerseits beobachtet zu werden.» (Herzog, 2006, S. 397).

Lehrpersonen nehmen aggressives und störendes Verhalten vorerst unspezifisch diffus wahr und verfügen über sehr heterogene subjektive Aggressionsdefinitionen.

Schülerinnen und Schüler weniger vom Unterricht. In Klassen, in welchen Lehrpersonen Störungen präventiv vorbeugen, müssen nur 1 bis 3,5 % der Unterrichtszeit für Disziplinierung verwendet werden. In Klassen, in welchen die Lehrpersonen erst spät auf Störungen

Abbildung 2:
Die Lehrperson als
Goldfisch im Glas



Zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern besteht eine Asymmetrie der Wahrnehmbarkeit. Lortie (1975) vergleicht die Lehrperson mit einem Fisch im Glas (vgl. Abbildung 2): Sie sitzt für alle Schülerinnen und Schüler sichtbar wie ein Goldfisch im Aquarium. Sie ist dabei mit einer hohen sozialen Dichte, unstrukturierten Problembereichen, dynamischen Situationen und vielfältigen Anforderungen konfrontiert. Die Lehrperson handelt unter Druck. Sie muss sich mit 25 Individuen auseinandersetzen und diese so gut als möglich nach individualisierenden Prinzipien fördern (Lortie, 1975). Quasi nebenbei muss sie auch noch die ganze Klasse im Auge behalten und allgemeine Regeln durchsetzen. Gleichzeitig beobachten 25 Schülerinnen und Schüler ihre Lehrperson aus einer weitgehend handlungsentlasteten Situation. Sie erleben zudem als Zuschauer, wie die Lehrperson mit anderen Schülerinnen und Schülern umgeht (Makarova et al., under review).

Für die Lehrperson ist Beobachten die Grundvoraussetzung für die Förderung der kognitiven und psychosozialen Entwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler. Eine differenzierte Wahrnehmung ist wichtig für eine adäquate Einschätzung von Lehr-Lern-Prozessen, aber auch für die Einschätzung sozialer Prozesse (Herzog, 2010) und eine Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Klassenführung. Eine gute Klassenführung erhöht wiederum die effektiv genutzte Lernzeit und damit den Lernerfolg.

Aufmerksamkeitsprozesse – sehen, nicht sehen

Damit das Verhalten der Schülerinnen und Schüler Teil der eigenen Erfahrung der Lehrperson wird, muss sie es wahrnehmen. Wahrnehmung ist kein passiver, sondern ein

aktiver und konstruktiver Prozess, der sowohl daten- als auch konzeptgesteuert ist (Goldstein, 1997). Die grundlegendste Unterscheidung ist die des Sehens, nicht Se-

Störendes Schülerinnen- und Schülerverhalten steht in einem engen Zusammenhang mit Lehrerburnout.

hens. Nach William James (1890) sind Millionen von Dingen den Sinnen gegenwärtig, erreichen aber niemals die Welt des bewussten Erlebens. Eine Person nimmt nur jene Aspekte der Wirklichkeit wahr, die mit ihrem Verhalten in Beziehung stehen und die für sie relevant sind (Herzog, 2006). Chabris und Simons (2011) forderten in einem Experiment ihre Versuchspersonen auf, die Pässe von Basketballspielern zu zählen. Da die Aufmerksamkeit der Versuchspersonen durch diese Aufgabe gebunden war, übersahen die meisten Versuchspersonen den Gorilla, der mitten durchs Bild schritt (vgl. Abbildung 3).

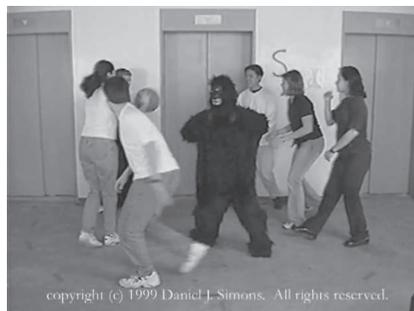


Abbildung 3:
Der unsichtbare
Gorilla (aus Chabris
& Simons, 2011)

Das Gorillaexperiment – der unsichtbare Gorilla – zeigt, wie selektiv unsere Wahrnehmung ist. Lehrpersonen sind im Unterricht sehr komplexen Situationen ausgesetzt und es erstaunt nicht, wenn sie Interaktionsstörungen selbst dann nicht bemerken, wenn diese sich direkt vor ihren Augen abspielen (Wettstein, 2008).

Nicht nur aufgrund der Aufmerksamkeit entgehen uns gewisse Dinge, sondern auch aufgrund der Konstruktion unserer Augen. Nur die grösseren Zapfenzellen im Bereich der Fovea centralis sind in der Lage, scharf in Farbe zu sehen. Der grösste Teil der Netzhaut liefert lediglich ein ziemlich verschwommenes graues Bild. Die Augen bewegen sich etwa dreimal pro Sekunde (Goldstein, 1997) wobei der Raum visuell abgetastet wird und Objekte immer so fixiert werden, dass die genauer zu erfassenden Teile im Bereich der Fovea centralis zu liegen kommen. Das Auge «springt» weiter und fixiert wieder den nächsten Punkt. Das Gehirn hat gelernt, diese verwackelten Bil-

In Klassen, in welchen die Lehrpersonen erst spät auf Störungen reagieren, gehen 7 bis 18,5 % der Unterrichtszeit für die Disziplinierung verloren. Auf eine 12-jährige Schulzeit hochgerechnet, ergibt dies ein Verlust der Lernzeit von zwei Jahren.

der gewissermassen zu einem flüssigen Film der Welt zu verbinden. So nehmen wir die Welt in bestechender Klarheit und Farbe wahr. Dabei können uns allerdings Dinge entgehen, die sich in unserem peripheren Blickfeld abspielen.

Wahrnehmung und Interpretation

Wahrnehmung ist ein konstruktiver Prozess. Vorwissen macht unser Wahrnehmungssystem enorm leistungsfähig, jedoch auch sehr fehleranfällig. Studien zur interpersonellen Wahrnehmung zeigen deutlich, dass unsere Wahrnehmung von Attributionsprozessen, Einstellungen und alltagspsychologischen Annahmen geprägt ist (Heider, 1977). Im Bemühen, kognitive Dissonanz zu vermeiden,

werden inadäquate Bilder über eine Person selbst häufig auch dann noch aufrechterhalten, wenn sie offensichtlich Alltagserfahrungen widersprechen.

Lehrpersonen urteilen oft alltagspsychologisch, schreiben störendes Verhalten zirkulär dispositionalen Eigenschaften der Schülerinnen und Schüler zu und blenden eigene Anteile häufig aus. Gleichzeitig ignorieren Lehrpersonen aggressives Schülerverhalten in rund 95 % der Fälle (Wettstein, 2008) und möchten den Unterricht schnell fortsetzen. Die Schülerinnen und Schüler werden diese Reaktion zu ihren Gunsten einschätzen: «Sie hat ja gar nichts gesagt. Ich war schon im Recht.» *Handlungsleitend ist nicht das, was eine Lehrperson tut, sondern, wie die Schülerinnen und Schüler das Verhalten ihrer Lehrperson wahrnehmen.* Die Lehrperson mag denken, dass die Schülerinnen und Schüler ihr Ignorieren als stumme Missbilligung auffassen, während diese das passive Lehrerverhalten zu ihren Gunsten als Zustimmung interpretieren. Die Studie von Makarova und Kollegen (under review) zeigt, dass insbesondere Lehrpersonen mit hoch belasteten Unterrichtssituationen Störungen weniger wahrnehmen und aufgrund fehlender Problemeinsicht nicht bereit sind, zu handeln.

Schülerinnen und Schüler beobachten ihre Lehrpersonen

Auch für die Schülerinnen und Schüler ist Beobachten von zentraler Bedeutung. Denn zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern besteht eine Machtasymmetrie. Die *Definitionsmacht* der unterrichtlichen Situation liegt überwiegend bei der Lehrkraft, die Beziehung zur Lehrkraft beruht auf *Unfreiwilligkeit*. Schülerinnen und Schüler haben keine Wahl und können ihre Lehrerinnen und Lehrer nicht auswählen

(Lortie, 1975). Sie beobachten ihre Lehrpersonen sehr genau. Sie wissen «[...] dass die eine Lehrerin so, die andere hingegen anders ist. Was bei der einen erlaubt ist, gilt bei der anderen als streng verboten, was bei der einen stets zu guten Zensuren verhilft, ist bei der anderen unwichtig oder gar schädlich. Schüler wissen dies und stellen sich in gewisser Weise darauf ein: Sie erwerben [...] Menschenkenntnis ... in der Form von Lehrerkennntnis» (Tillmann, 1989, S. 142).

Schülerinnen und Schüler können ihren Beobachtungsvorteil in zweifacher Weise nutzen: um für die Lehrperson im Unterricht unsichtbar zu werden oder aber um die Lehrperson auszutesten:

- *Mimetische Strategien:* In einigen Klassen scheint der Unterricht auf der Oberfläche sehr ruhig. Die Lehrkraft führt die Klasse sehr eng. Die Schülerinnen und Schüler sind ängstlich und demotiviert. Sie resignieren, ziehen sich innerlich zurück und entwickeln mimetische Strategien, um für die Lehrperson unsichtbar zu werden.
- *Scannen und Austesten von Grenzen:* In manchen Klassen kommt es zu einer Umkehrung des Machtverhältnisses. Schülerinnen und Schüler beobachten neue Lehrpersonen sehr genau, scannen sie und testen sie dann progressiv aus. Sie können teilweise hervorragende Diagnostiker sein und sehr sensibel auf soziale Prozesse reagieren. Unsere Kamerabrillenstudie in Erziehungsheimen (Wettstein, Bryjová, Fassnacht & Jakob, 2011) zeigt, dass die Jugendlichen – wie routinierte Schachspieler – ihre Lehrpersonen sehr genau beobachten, deren Verhalten präzise über mehrere Züge vorhersagen und das eigene Verhalten gekonnt auf die Situation abstimmen.

Wie Lehrpersonen sind jedoch auch die Schülerinnen und Schüler nicht vor globalen Urteilen und Beobachtungsfehlern gefeit. Empirische Studien deuten darauf hin, dass die Wahrnehmung des spezifi-

Lehrpersonen urteilen oft alltagspsychologisch, schreiben störendes Verhalten zirkulär dispositionalen Eigenschaften der Schülerinnen und Schüler zu und blenden eigene Anteile häufig aus.

schen Lehrerhandelns von *globalen Eindrücken* überschattet wird (Clausen, 2002). Diese können sich in der Kommunikation unter den Schülerinnen und Schülern weiter verstärken und die spezifischen unterrichtlichen Massnahmen der Lehrperson schwächen. Damit wird auch das raffinierteste didaktische Handeln oder die beste Förderplanung der Lehrperson wertlos.

Die Förderung der diagnostischen Kompetenz bei Lehrpersonen

Wie kann die Lehrerinnen- und Lehrerbildung Lehrpersonen in schwierigen Situationen unterstützen? Sie kann die diagnostischen Kompetenzen der Lehrpersonen für ihren eigenen Unterricht sowie der sozialen und fachlichen Entwicklung ihrer Schüler fördern (Alsaker, 2003; Wettstein, 2008). Weiter kann sie Wissen für die produktive Reflexion pädagogischer Situationen und pädagogischen Handelns anbieten und so neue Sichtweisen auf Unterrichtssituationen eröffnen (Herzog, 2006; Schön, 1987). Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung bietet zahlreiche Weiterbildungen zum Umgang mit schwierigen Unterrichtssituationen an. Helmke (2007, S. 62) weist allerdings auch auf die Grenzen hin: «Die For-

schung liefert keine stromlinienförmig umsetzbaren Handlungsanweisungen für den Unterricht, geschweige denn Rezepte, sondern ermöglicht eine Sensibilisierung des Lehrenden für wichtige Einflüsse auf das Unterrichtsgeschehen.»

Neuere Befunde deuten jedoch darauf hin, dass die primäre Zielgruppe der stark belasteten Pädagogen oft nicht erreicht wird. Kindler (2012) nennt dies das *Präventionsparadoxon*. Im Familienbereich zeigt sich etwa, dass gerade die Gruppe hoch belasteter Familien nur eine geringe Bereitschaft zeigt, an Interventionen teilzunehmen oder die Intervention frühzeitig ab-

Neuere Befunde deuten jedoch darauf hin, dass die primäre Zielgruppe der stark belasteten Pädagogen oft nicht erreicht wird.

bricht. Ob eine Intervention tatsächlich durchgeführt wird, ist sowohl von der Problemeinsicht als auch von der Selbstwirksamkeitserwartung abhängig. Es stellt sich deshalb die Frage, wie in Weiterbildungen auch Lehrpersonen erreicht werden können, die im Unterricht zahlreichen Störungen ausgesetzt sind, die Probleme jedoch nicht erkennen.

Literatur

- Alsaker, F. D. (2003). *Quälgeister und ihre Opfer. Mobbing unter Kindern – und wie man damit umgeht*. Bern: Huber.
- Bennet, B., & Smilanich, P. (1995). *Classroom Management. A Thinking and Caring Approach*. Ontario: Bookation.
- Chabris, C. F. & Simons, D. (2011). *Der unsichtbare Gorilla. Wie sich unser Gehirn täuschen lässt*. München: Piper.
- Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität*. Münster: Waxmann.
- Evers, W. J. G., Tomic, W., & Brouwers, A. (2004). Burnout Among Teachers. *School Psychology International*, 25, 131–148.
- Goldstein, B. (1997). *Wahrnehmungspsychologie*. Heidelberg: Spektrum.
- Heider, F. (1977). *Psychologie der interpersonellen Beziehungen*. Stuttgart: Klett.
- Helmke, A. (2007). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Herzog, W. (2006). *Zeitgemässe Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit (Studienausgabe)*. Weilerwist: Velbrück Wissenschaft.
- Herzog, W. (2009). Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In R. Becker (Hrsg.). *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 155–194). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Henry Holt
- Kindler, H. (2012). Prävention kindlicher Verhaltensstörungen in und mit Familien. In M. Fingerle, M. Grumm & S. Hein (Hrsg.), *Entwicklungsoptimierte Prävention – Potentiale und Hindernisse* (S. 49–69). München: Reinhardt.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Makarova, E., Schönbächler, M.-T. & Herzog, W. (under review). Wahrnehmung und Interpretation von Unterrichtsstörungen aus der Schülerinnen- und Schülerperspektive sowie aus der Sicht der Lehrpersonen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publ.
- Tillmann, K.-J. (1989). *Sozialisationstheorien; Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*. Hamburg: Rohwolt.
- Vitaro, F., Brendgen, M., & Tremblay, R. E. (1999). Prevention of school dropout through the reduction of disruptive behaviors and school failure in elementary school. *Journal of School Psychology, 37*, 205–226.
- Wettstein, A. (2008). *Beobachtungssystem zur Analyse aggressiven Verhaltens in schulischen Settings (BASYS)*. Bern: Huber.
- Wettstein, A. (2010). Lehrpersonen in schwierigen Unterrichtssituationen unterstützen. Ein pädagogisch-didaktisches Coaching zur Prävention von Unterrichtsstörungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN), 2*, 145–157.
- Wettstein, A., Bryjová, J., Fassnacht, G. & Jakob, M. (2011). Aggression in Umwelten frühadoleszenter Jungen und Mädchen. Vier Einzelfallstudien mit Kamerabrillen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 58*, 293–305.

PD Dr. Alexander Wettstein
 PHBern, Institut für Forschung,
 Entwicklung und Evaluation
 Universität Bern,
 Institut für Erziehungswissenschaft
 Fabrikstrasse 8
 3012 Bern
 alexander.wettstein@phbern.ch

